

PAISAJE-PATRIMONIO Y COMPETENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Domínguez Almansa, Andrés¹; Abuín Cedrón, Pablo²; Garrido García, Lois³; López Facal, Ramón⁴

1: USC
abuinpablo@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA DEL SIMPOSIO: Línea 2, Educación patrimonial

RESUMEN: Este trabajo se ocupa del patrimonio contemplado desde una perspectiva holística en relación con el paisaje. Sintetiza un proyecto de investigación educativa realizada durante dos años consecutivos con alumnado de 8-11 años en tres centros educativos del rural de la provincia de Lugo, durante la estancia en prácticas de estudiantes del Grado de Maestra/o de Educación Primaria. Se propone que mediante la razón y la emoción el alumnado tome contacto con sus paisajes cotidianos como vía de adquisición de competencias sociales, estableciendo una identificación patrimonial con sus entornos. Se diseña una actuación que favorezca el diálogo y el debate y que promueva la investigación, así como el protagonismo del alumnado tanto para compartir sus experiencias entre centros como para trasladarlas como guías al alumnado de otros cursos. En este proceso, los estudiantes elaboraron varias producciones que se analizaron siguiendo una metodología cualitativa para obtener datos. Los resultados muestran que trabajar en las aulas el paisaje como espacio de reflexión y apropiación patrimonial, conlleva una mejor comprensión y valoración de las ciencias sociales por parte del alumnado, y aumenta su competencia social en la medida que entiende mejor el mundo en el que vive desde una perspectiva más plural y crítica.

PALABRAS CLAVE: paisaje-patrimonio, investigación didáctica, competencias sociales, apropiación patrimonial

¹ Los autores son miembros del GI RODA de la Universidad de Santiago de Compostela. El trabajo forma parte del proyecto COMDEMO (EDU2015-65621-C03-1-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

ABSTRACT: This paper deals with heritage from a holistic point of view in relation to the landscape. It is the synthesis of an educational research project carried out over a period of two consecutive years with pupils aged between 8 and 11 years of age in three schools in rural areas of the province of Lugo (Northwest Spain) during teaching practice for students studying for a degree in Primary Education Teaching. Our objective was for pupils to enter into contact with their everyday landscapes via the use of reason and emotion as a way of acquiring social skills and establishing a means of identification with the heritage that surrounds them. An activity was designed to favour dialogue and debate and to encourage research whilst attributing a significant role to the pupils, enabling them to share their experiences with pupils from other schools and to communicate these experiences as guides to pupils of different ages. During this process, the pupils produced several pieces of work which were analysed following a qualitative methodology in order to obtain data. The results show that working with the landscape as a means for reflection and appropriation of heritage in the classroom implies a greater degree of understanding and appreciation of the social sciences on the part of pupils and increases their social skills in that they gain a better understanding of the world in which they live from a more plural and critical point of view.

KEY WORDS: heritage landscape, educational research, social skills, appropriation of heritage

PLANTEAMIENTOS Y OBJETIVOS

Se entiende el patrimonio como una construcción social, producto de la interacción entre las personas (Fontal, 2003, 2004). Perspectiva que se aplica a una concepción del paisaje opuesta a criterios reduccionistas previamente determinados por elites culturales, sociales o políticas.

Esta investigación está en consonancia con recientes líneas abiertas en el ámbito de la educación patrimonial, y da continuidad a trabajos precedentes (Domínguez Almansa y López Facal, 2014, 2015 a, 2015 b; Abuín, Garrido y Gutiérrez-Roca, 2015).

Se parte de la idea de que paisaje y patrimonio, pueden ser pensados didacticamente como un todo y necesitan ser trabajados en la escuela no como meros contenidos de aprendizaje, sino como contextos de apropiación. Lo que permite al alumnado establecer libremente procesos de identificación patrimonial con su entorno en función de criterios a los que se les da sentido y significado. Esto posibilita el establecimiento de un marco de adquisición de competencias sociales. Partiendo de este objetivo principal, se aborda el conocimiento de las representaciones sociales del alumnado respecto a los paisajes de su localidad y de Galicia y en función de estas, se establece un proceso de transformación, analizando sus aspectos más destacados y sus repercusiones.

PAISAJE-PATRIMONIO COMO MEDIO DIDÁCTICO

Un hito clave para la nueva comprensión del paisaje es el Convenio Europeo del Paisaje (CEP, 2000). Un marco normativo que permite madurar nuevas ideas de como interpretar y trabajar didacticamente el paisaje, que deja de ser contemplado como algo únicamente presente en lugares excepcionales (Castiglioni, 2010:44), integrando en los currículos escolares su valoración social o cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación (Busquets y Prats, 2010:5-6). Un nuevo paradigma escolar y una oportunidad para, mediante procedimientos emocionales y participativos, dotar al alumnado de autonomía para poder actuar responsablemente en su

medio, entendiendo el paisaje como una dimensión objetiva que cada persona o colectivo interpreta subjetivamente, pudiendo activarse mecanismos de apropiación patrimonial.

La conjunción paisaje-patrimonio contemplada desde una perspectiva holística y educativa integra en un todo lo material y lo inmaterial. En este sentido, incluso la memoria histórica puede tener un lugar destacado en una educación patrimonial, centrada en una dimensión conflictiva que aborde paisajes y personas (Domínguez Almansa y López Facal, 2015 c, 2016 a, 2016 b).

Es importante promover una conexión con el entorno que posibilite al alumnado sentirse miembro crítico, activo y creativo de la comunidad, estableciendo vínculos con un paisaje vivido en el que afloren identificaciones patrimoniales. Por lo que es necesario diseñar propuestas motivadoras, generadoras no de meros valores sino de actitudes (Aramburu, 2000) que conlleven una transformación en positivo de la conciencia. Ander-Egg (2008), frente al dominio consumista, propone el goce de la naturaleza y, sobre todo, de las relaciones humanas, primando el ser personas sobre el anhelo consumista de poseer cosas.

El paisaje permite entender el pasado y las dinámicas del presente de un lugar en diálogo con la memoria de sus habitantes. Marco de relaciones en el que pensar y generar entornos deseables, producto también de nuevos parámetros educativos centrados en el afloramiento de conflictos y diálogos que promuevan actitudes cívicas críticas y construyan o reconstruyan identidades sociales. Cosa que puede comenzar a fraguarse con actuaciones didácticas muy sencillas, centradas en el cuidado de los espacios públicos (Coma y Santacana, 2010).

Protagonismo de las personas en función de conocimiento formal y subjetividad, identificaciones, adhesiones simbólicas e identidades configuran un universo crítico compartido entre la educación en paisaje y la patrimonial que ofrece la posibilidad de reconocer también paisajes de la especulación, del abandono o de la memoria.

ACTUACIÓN DIDÁCTICA Y MATERIALES DE ANÁLISIS

Participantes²

Colegio	Escolares	3º Curso	4º Curso	5º Curso	6º Curso
C.1	15 (1)		11 (1)		4 (1)
C.2	9 (1)+25 (2)=34	15 (2)	9 (1)	10 (2)	
C.3	11 (1)+12 (2)=23	3 (1)	8 (1)	8 (2)	4 (2)
C.4	24 (1)+14 (2)=38			24 (1)	14 (2)

Cuatro maestros en formación en la Facultad de Formación del Profesorado (Campus Lugo-USC) en la primera fase y tres en la segunda, en el escenario del practicum de magisterio, diseñaron colaborativamente una actuación didáctica, readaptándola individualmente a los entornos de los colegios rurales de la provincia de Lugo en los que fueron llevadas a la práctica durante dos cursos consecutivos con el mismo alumnado.

Primera Fase (curso 2013-2014 / febrero-abril):

² Entre paréntesis, número 1, alumnado participante primer año –curso 2013/14- número 2, segundo año, 2014/15.

- 1) Tras un mes de adaptación, se solicita al alumnado una narrativa sobre que lugares de la localidad y de Galicia enseñarían y cuales no, a una persona foránea (Narrativa Inicial-N.I).
- 2) Análisis de las N.I. y actividad motivadora: mediante diaporama se muestra como otros escolares conocerían sus paisajes locales. ¿Tenemos algo interesante aquí?. Desde la ventana, asociada tradicionalmente a la distracción, se observa y comienza a dialogar sobre el paisaje, se comunica la realización de una actividad similar a la de otros centros y se anuncia una inmediata salida.
- 3) Salida activa, en diálogo constante. En línea con Vilarrasa (2003), Benejam (2003) o Travé (2003). De forma colaborativa, se anotan y comunican observaciones. Un constante fluir de preguntas-respuestas guiadas, a la vez que se sacan fotos que incentivan capacidades exploratorias y la percepción, convirtiéndose en material didáctico.
- 4-5) Materiales gráficos y textos sobre paisajes de Galicia que dan sentido a los propios. Imágenes-temas generadores (Freire, 1988): ni naturaleza idealizada ni exclusiva monumentalidad y paisajes en constante transformación, a través del predominio de elementos naturales (Cíes o Monte Pindo), o culturales (Castro de Baroña o casco histórico compostelano). Integrando también paisajes, muy presentes en la realidad y la memoria, producto de catástrofes provocadas por la acción humana caso de incendios forestales y vertidos petrolíferos.
- 6) Tras el período vacacional de primavera, diálogo colectivo sobre paisajes visitados, para comprobar la capacidad para interiorizar describir, entender y valorar el paisaje.
- 7) Se solicita una Narrativa Final (N.F.I), con idéntico tema que la N.I.

Segunda Fase (curso 2014-2015 / septiembre-noviembre)³:

- 1) Recordatorio de la experiencia anterior. Lectura de una narrativa de cada centro e imágenes en PPT. Compartir paisajes vistos durante las vacaciones.
- 2-3) Diseño colaborativo de una salida para guiar a alumnado de otro curso. Con materiales y recursos proporcionados previamente, debate, puesta en común y elaboración de un itinerario con referentes geográficos, históricos y sociales y un elemento presente en todas las localidades: una torre medieval.
- 4) Salida: en la línea de la experiencia diseñada el curso anterior – acercamiento al paisaje local- y con similares pretensiones, se procuró que el alumnado diese un paso más al tener que desempeñar el papel de guías/docentes de otro alumnado del centro. Durante la visita, al igual que el pasado curso, se obtuvieron fotografías, de utilidad en las sesiones siguientes.
- 5-6) Selección de imágenes fotográficas para adjuntarles un comentario a modo de pie de foto. Se incorporan a una plataforma de aprendizaje virtual: Wikispaces. Mediante una readaptación de la idea de correspondencia escolar freinetiana (Inbernón, 2010), se llevó a cabo entre los colegios implicados un intercambio de pareceres, comentarios o dudas sobre las experiencias vividas y los productos presentados.
- 7) Para concluir, se solicitaron de nuevo narrativas finales (N.F.II). Diferentes según el protagonismo del alumnado participante en cada colegio. A quienes ejercieron de guías/docentes

³ En el C.1 no hubo continuidad. Como se observará, el alumnado formado en el curso anterior hará de guía de otro alumnado. En el C.2 lo harán del curso inmediatamente inferior. En C.3 del inmediatamente superior. En C.4, por cuestiones organizativas, el curso se dividió en dos continuando la experiencia con menor número de participantes.

deberían indicar lo que pensaban que debería haber aprendido el alumnado guiado. Mientras a este se le pidió, siguiendo la pauta de las narrativas iniciales del curso anterior, que indicase lo que enseñaría y lo que no de su localidad y de Galicia.

Todas estas producciones del alumnado, permiten trasladar la experiencia desde el ámbito de la innovación al de la investigación. Siguiendo una metodología cualitativa, se sintetizan abundantes datos de las diversas narrativas que permiten ofrecer resultados de la actuación didáctica. Desde la evolución del alumnado del primer curso, con sus narrativas iniciales, indicadoras de sus representaciones sociales previas a la experiencia y sus narrativas finales I, mostrando su grado de evolución, que tiene su continuidad en el curso siguiente a través del trabajo colectivo y las narrativas finales II, en las que indicando lo que otro alumnado debe haber aprendido, se pone de manifiesto lo que han interiorizado a lo largo de la experiencia. Al mismo tiempo, las narrativas del alumnado guiado permiten ver el alcance de la experiencia que han vivido y en que medida son diferentes a las narrativas iniciales del alumnado con que dio comienzo la actuación, con el que no se había realizado actividad alguna.

Este material se complementa con los diarios de observación del profesorado en formación, indispensables, entre otras cosas, para testimoniar aspectos reseñables de la actuación que el alumnado, quizás por sus edades aun poco maduras para acometer una redacción demasiado compleja, no ha reflejado en sus narrativas.

DE LA CASA AL PAISAJE: PROCESOS DE APROPIACIÓN PATRIMONIAL DEL ENTORNO

De lo sucedido en la primera fase de la experiencia ya se ha dado cuenta en un trabajo precedente (Domínguez Almansa y López Facal, 2014). Por lo que simplemente se reflejarán los aspectos más salientables, para una mejor comprensión de los resultados obtenidos en la siguiente fase.

Las narrativas iniciales (N.I.) revelan una identificación mayoritaria del alumnado con sus localidades o con Galicia como territorio referencial. Sin embargo, esta se produce en el caso local, a través de espacios de la vida cotidiana relacionados con el confort o el consumo, desde la propia casa hasta el supermercado: “lo llevaría a mi casa que tiene muchas cosas: televisiones, Wii, DVD, juguetes” (N.I. - Colegio.2/C.2). En lo que se refiere a Galicia, se da importancia a áreas comerciales, mayoritariamente centradas en la ciudad de Lugo: “En Las Termas hay un mogollón de tiendas como lifti.” (N.I.- C.3), a la vez que se enumeran unos pocos monumentos, casi convertidos en mantra, caso de la muralla de Lugo o la catedral de esta ciudad y la de Compostela y se valoran algunos elementos de un paisaje bastante estereotipado, donde siempre predominan el verde y el agua.

Se excluye de forma muy considerable el paisaje y cualquier elemento con referencia patrimonial como símbolos de originalidad o bienestar. Incluso la visita a una playa cobra importancia por poder consumir helados o comer en un restaurante, mientras ciertos lugares parecen molestar o infundir temor: “No enseñaría los ríos por si se caen, el bosque por si los pierdo de vista y tampoco los llevaría al monte que hay detrás de mi casa por si se pican con los tojos y zarzas” (N.I.- C.1, 4º).

Son minoría quienes se interesan por visitar espacios que no pasan de ser enumerados y son contados los casos que valoran el entorno mediante la visita a un lugar al que dan significado: “...visitar los Sete Muíños porque es un paseo muy bonito y grande y muy cuidado” (N.I. - C.3). El alumnado del C.1, señala el río local y sus inmediaciones como lugar digno de ser visitado.

Producto de una actividad previa que evidencia el valor y perdurabilidad de la educación en conexión con el entorno.

Durante la actuación didáctica, se producen transformaciones considerables, sustentadas en un apreciable y apreciado cambio de metodología más inclusiva y participativa, que muestra el interés por aprender del alumnado a la vez que pone en valor sus conocimientos del entorno. En este escenario se producen diálogos y debates propiciadores de un entendimiento, valoración y apropiación del paisaje. En el C. 3, tras un debate suscitado al asociar un alumno un paisaje valioso con la presencia humana, se acaba aceptando la propuesta de una compañera: “cada momento tiene un paisaje indicado” (D.O. - C.3).

Merece también reseñarse la preocupación ante hechos que dañan el paisaje y que trascienden en mucho su simple valoración estética, generándose un verdadero escenario de aprendizajes sociales. Así, en el C.4, el reconocimiento en la salida de campo de los paisajes propios del río local, desencadenó la limpieza espontánea de desperdicios encontrados en un tramo del camino y en el aula la visión de la costa petrolada tras el desastre del Prestige, además de una reflexión sobre el valor del paisaje, supuso el conocimiento de personas voluntarias para paliar el mal, manifestando una sentida satisfacción por este hecho: “un alumno dijo que sus padres fueron a limpiar las playas (...) los compañeros le aplaudieron. Nos sirvió para destacar el trabajo en equipo y la colaboración de la población” (Diario observación/D.O.-C.4). También redimensionan espacios mediante la empatía con protagonistas de diferentes acontecimientos históricos. Caso del C.3 donde una muy deteriorada torre medieval, que el alumnado consideraba motivo de vergüenza, cobra valor al conocerse que “fue mandada derribar por el abuso de los Parga sobre sus vasallos (...) Todos se sintieron Irmandiños” (D.O. - C.3).

Las narrativas finales (N.F.I) demuestran como, tanto a nivel local como gallego, la identificación con espacios de ocio-consumo es más residual o se rechaza: “no les enseñaría centros comerciales porque ya los hay en el lugar de donde vienen” (N.F. - C.1). Lugares dominados por elementos naturales o construcciones humanas son dignos de ser visitados, adquiriendo calidades o significados nuevos, en relación con el conocimiento social o histórico: “un paisaje, que me gusta y que hice una excursión (...) las casas muy antiguas como el castillo casi destruido por los Irmandillos” (N.F. - C.3, 4º). Es destacable que rechacen enseñar espacios frutos de actuaciones lesivas para el paisaje-patrimonio, caso de entornos sucios, acuíferos contaminados o edificios alterados por obras particulares. Al mismo tiempo, en contra de visiones estereotipadas de lo natural o lo monumental, se produce una incorporación razonada de paisajes, evidenciando una capacidad de trascender lo trabajado en el aula, aventurándose a señalar nuevos espacios, caso de la importancia que otorgan a los poblados castreños, ahora mucho más próximos “porque son restos de casas muy antiguas” (N.F. - C.2).

Sin embargo, elementos del paisaje-patrimonio muy bien valorados colectivamente durante la actuación didáctica, no se incorporaron de forma mayoritaria en el común de las N.F.I. Cosa que si se logró con los únicos representantes de 6º curso, en el C.1 que valora en sus escritos un paisaje capaz de despertar conciencias en todos los cursos y colegios durante el proceso. La playa petrolada de Nemiña a raíz del desastre del Prestige, convertida por estos escolares en un lugar de memoria, digno de enseñar y recordar que “vinieron personas de todo el mundo a ayudar y se formó una fundación llamada Nunca Más” (N.F - C.1).

La segunda fase de la experiencia concede mayor protagonismo al alumnado, para comprobar en que medida se afianza o incrementa la valoración del paisaje-patrimonio de su entorno. En este sentido, al igual que en la primera fase, aunque las narrativas generen datos reveladores, los

diarios de observación de la actuación didáctica permiten ofrecer resultados que no acaban cuajando en las producciones escritas del alumnado. Empezando por su entusiasmo ante la idea de proseguir el proyecto del curso anterior y dar claras muestras de que “aunque pasa el tiempo siguen recordando, fruto de la experimentación en primera persona” (D.O. - C.4). El trabajo colaborativo con el fin de dar a conocer su paisaje-patrimonio benefició la capacidad de indagación, argumentación y obtención de consensos. “Hablaban de lo que descubrían. Se dirigían al ordenador a buscar información. Todo en aparente caos o anarquía pedagógica pero sorprendentemente eficaz” (D.O. - C.3).

Mejóro su conciencia estética vinculada a una identidad patrimonial, “eran pocas las veces que se elegía una imagen porque sí o porque se figuraba en ella” (D.O. - C.2). Se valoró el medio como escenario y producto de procesos históricos: “...gozaban de pisar el mismo suelo y beber de la misma fuente que los antepasados, haciendo así la historia más palpable” (D.O. - C.3). Se desarrolló una visión más crítica, tanto a nivel ecológico como social, como muestra esta exposición recogida en el aula: “Había cuevas con grandes paredes, pero vi una cosa que no me gustó. Algunas paredes estaban pintadas, la gente no se da cuenta de lo que está haciendo. ¡Muy mal, yo pondría vigilancia! (D.O. - C.4).

Todo esto se plasma en cada Wiki elaborada por el alumnado de cada colegio, mediante fotografías acompañadas de pies configurados con breves textos, donde, por ejemplo, se presentan críticamente espacios deteriorados o orgullosamente las ruinas de una torre medieval entendida no ya como producto de la rebelión irmandiña, sino de los aldeanos, como inequívoco síntoma de empatía y resignificación del pasado histórico y apropiación de sus huellas en el paisaje. Este trabajo de investigación-difusión ha significado también una posibilidad de compartir con otros centros paisajes con los que se habían identificado: “¿también vieron lo nuestro? ¿Qué dicen? (...) me preguntaban sobre lo que más les había gustado” (D.O.-C.3).

En sus narrativas finales (N.F.II) el alumnado que ha vivido íntegramente el proceso, manifiesta lo que creen que ha aprendido el alumnado que han guiado. Otra forma de acercarse a lo que consideran valioso de sus entornos tras dos cursos de trabajo. Se observa así una consolidación de esa nueva visión sobre los espacios en los que transcurre su vida cotidiana y otros menos transitados.

Las referencias a espacios cotidianos relacionados con el ocio-consumo, ya en retroceso en las narrativas finales de la primera fase, ahora prácticamente desaparecen. Frente a esto, se aprecia como ya se asumen de forma más clara elementos históricos como significantes de sus localidades y de su identidad colectiva e individual, traducidas en episodios de empatía con protagonistas de hechos históricos. Muy evidente en la historia “Irmandiña”, reflejada en las torres medievales que con distinto nivel de conservación se alzan en todas las localidades, sirviendo de nexo de unión y reflexión entre los colegios, protagonizando el común de las narrativas: “Les explicamos que en el castillo los aldeanos se cansaron de pagar impuestos y la mitad de la comida a los señores feudales y destruyeron las murallas” (N.F. II - C.2).

La dimensión histórica se revela como la que más ha captado la atención del alumnado de los tres centros para identificarse con el paisaje-patrimonio. Superando a la cívico-ecológica o literaria, también presentes pero en menor medida.

Dimensiones predominantes en las narrativas

¿QUÉ UTILIZAN MÁS?	C.2 (n=10) %	C.3 (n=8) %	C.4 (n=7) %
Dimensión histórica	90	100	100
Dimensión cívico-ecológica	50	75	57.1
Dimensión literaria	40	25	42,9

En este sentido han valorado el paisaje también como producto de cambios a lo largo del tiempo, incluso de incorporaciones foráneas, visibles en múltiples elementos del entorno y compartidos con otras localidades: “Supe que muchas cousas tenían otra función como el juzgado que antes era un hospital para los peregrinos o el museo que era una cárcel” (N.F. II - C.4); “...cosas que piensas que son más gallegas que la muiñeira, el maíz y la patata, eran de fuera” (N.F. II - C.4); “Los pendellos [puestos de mercado de origen medieval] son de los únicos en Galicia. También los hay en A Golada (Pontevedra), Castro de Ribeiras de Lea o Castroverde” (N.F. II - C.3).

En cuanto a las narrativas del alumnado guiado o observador, al compararlas con las iniciales del alumnado guía realizadas en el curso anterior sin experiencia previa, se observa una menor referencia a elementos del ámbito cotidiano del ocio-consumo, especialmente en los de mayor edad (C.3 y C.4). En los tres colegios se referencian, en muchos casos mediante explicaciones razonadas, espacios puestos en valor por el alumnado guía. Esto demuestra que una breve experiencia, consistente en una salidaguiada por el propio alumnado del centro, puede ser un instrumento válido para comenzar a trabajar la capacidad de ver el entorno desde nuevas perspectivas.

CONCLUSIONES

A pesar de que una actuación más prolongada probablemente conseguiría unos resultados más significativos, los objetivos planteados se cumplieron satisfactoriamente, demostrando una adquisición progresiva de competencias, apreciables tanto en las narrativas como en la propia dinámica del proceso, donde quedaron patentes la adopción de actitudes sociales de estimable valor, desde la limpieza espontánea de un entorno hasta el aplauso sentido al quienes se sacrifican por el bien común.

Durante el primer año de experiencia, se desarrollaron capacidades para observar y analizar el paisaje, trascendiendo los muy presentes calificativos grande y bonito, tomando como valiosos todos sus elementos, integrando lo natural y lo cultural. El paisaje cobra además significado como paso para una apropiación patrimonial que promueve una mayor comprensión y respeto por un entorno en el que se descubren las huellas de un pasado muchas veces conflictivo

Durante el segundo año el alumnado continuador de la experiencia intensificó su aprendizaje en el paisaje en relación con la adquisición de competencias sociales, sirviendo el entorno como fuente de motivación, conocimiento y autoestima. Así como de vía para la adquisición de nociones históricas, que se revelan como muy apreciadas, geográficas o ambientales contextualizadas y con sentido social, permitiéndoles reinterpretar críticamente su realidad, en paralelo a una iniciación en la investigación documental, la comunicación y el trabajo colaborativo al actuar también como guías/docentes de un alumnado no iniciado en una materia al que la breve experiencia vivida demostró ponerlos en una situación bastante mejor de la que partieron quienes iniciaron el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (2008). La ciudad educadora, como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial. Córdoba (Argentina): Brujas.

Aramburu, F. (2000). Medio Ambiente y Educación. Madrid: Síntesis.

Abuín, P., Garrido, L. y Gutiérrez-Roca, X. (2015). Educación patrimonial nas paisaxes locais: un proxecto didáctico para unha educación cívica e transformadora. (TFG), Lugo: Facultade de Formación do Profesorado.

Benejam, P. (2003). "Los objetivos de las salidas", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36, 7-12.

Busquets, J. y Prats, J.(2010). La didáctica del paisaje. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia, 65, 5-6.

Castiglioni, B. (2010). La experiencia educativa en el paisaje. El proyecto 3KCL. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia, 65, 44-55.

Coma, L. e Santacana J. (2010). Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage. Gijón: Ediciones Trea.

Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. CLIO. History and History teaching, 40.

- (2015 a). Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial. In Glòria Solé (org.) Educacao patrimonial: contributos para a construação de uma consciencia histórica. Braga: Universidade do Minho.

- (2015 b). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. Clio. History and History Teaching, 41.

- (2015 c). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria, en A. M. Hernández, C. R. Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña (eds.): Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS, 713-720.

- (2016 a). Invisible Landscapes-Heritages in conflict: Memories of the Spanish Civil War. Elementary Education and Teacher Training, International Journal of Historical Learning. Teaching and Research, Vol. 14, 1 (en prensa).

- (2016 b). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria, en T. Martínez, N. Llonch y S. Molina (eds.). Patrimonio, identidad y ciudadanía. Educación histórica para el S. XXI. Gijón: Trea (en prensa).

- Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón:Trea.

- (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.). Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Gijón: Trea, 81-104.

Freire, P. (1988). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Inbernón, F. (2010). Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después. Barcelona: Graó.

Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. Kikiriki. Cooperación educativa, 71-72, 43-46.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36, 13-25.